

PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NO DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rita Alexandra Gonçalves Rossa

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professor Doutor António Fernando Barone

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo

Lisboa

janeiro de 2016

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**PRÁTICAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NO DOMÍNIO DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Rita Alexandra Gonçalves Rossa

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professor Doutor António Fernando Barone

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo

Lisboa

janeiro de 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar o meu sincero agradecimento, ao Professor Doutor António Fernando Barone, orientador deste trabalho, por todo o apoio, pelas aprendizagens que me proporcionou, pela sua inteira disponibilidade tão fundamental para a conclusão desta fase académica.

Em segundo lugar, mas igualmente importante, quero agradecer aos meus pais e irmão por toda a paciência e apoio prestados durante o meu percurso académico.

Ao longo destes quase 5 anos, tive o prazer de conhecer pessoas que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional e, como tal, não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento à minha colega e amiga Andreia Venâncio e ao Filipe Botas por me terem proporcionado bons momentos, repletos de aprendizagens muito significativas.

Por último, e não menos importante, ao meu namorado, João Pedro Penilo, pelo incentivo, compreensão e encorajamento, durante todo este período.

Resumo

Este trabalho pretende descrever e interpretar a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito das práticas de Ensino Aprendizagem no domínio da Expressão e Comunicação no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo principal deste estudo, é verificar algumas características do método observado e implementado ao longo Prática de Ensino Supervisionada na aprendizagem da leitura e da escrita. Como tal, o trabalho apresenta e discute as práticas que, na PES, tiveram o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas e intelectuais dos alunos neste campo.

O presente trabalho é considerado um estudo qualitativo, na área da aprendizagem da Língua Portuguesa onde o grupo de alunos estudado, tinha como base a Cartilha Maternal João de Deus de forma adaptada. Nesta perspetiva, dinamizaram-se atividades cujo objetivo incidia na aprendizagem da leitura e escrita.

Algumas das dificuldades, que se manifestam nas escolas, poderiam ser ultrapassadas se as metodologias abrangessem os princípios básicos que orientam a linguagem oral. A compreensão do impacto, que os diferentes métodos de leitura e escrita provocam, colocam a quem aprende, algumas questões relevantes relativamente à forma como se ensina e na relação com a capacidade de aprender a ler e escrever. A competência para ler e escrever não é considerada uma aprendizagem inata, por necessitar de um ensino sistematizado e consistente para que esta competência seja alcançada.

Durante o período de iniciação da aprendizagem da leitura e escrita os alunos utilizam estratégias de substituição, isto é, substituem uma palavra que lhes seja desconhecida por uma que se adapte ao contexto. Sendo que, no fim do primeiro ano de escolaridade, muitos alunos já deixaram de utilizar as ditas estratégias de substituição, passando a dominar as estratégias que envolvem o uso de relações entre ortografia e o sistema fonético.

Desta forma, os alunos aprendem a usar hierarquicamente as estratégias de decodificação, onde nem sempre o fonema é igual ao grafema.

Palavras-chave: Métodos de leitura e escrita; Ensino primeiro ciclo; Consciência fonológica e Comunicação

Abstract

This document intends to describe and interpret the Supervised Teaching Practice within the Learning Teaching practices in expression and communication in the first cycle of basic education.

The aim of this study is to determine some characteristics of the method observed and implemented throughout Supervised Teaching Practice in reading and writing learning. As such, the paper presents and discusses the practices, the STP, have the objective of developing the cognitive and intellectual abilities of students in this field.

This work is considered a qualitative study, where students studied group was based on work in the Portuguese area, the Cartilha Maternal João de Deus in an adapted form. In this perspective, streamlined up activities aimed focused on learning to read and write.

Some of the difficulties that arise in schools can be overcome if the methodologies cover the basic principles that guide the oral language. Understanding the impact that the different methods of reading and writing cause provides the learners, some relevant questions as to how it is taught and in relation to the ability to learn to read and write. The ability to read and write is not considered an innate learning, it requires a systematic and consistent teaching so that this competence is achieved.

During the initialization period of reading and writing students use replacement strategies, that is, replace a word that is unknown by them that adapts to the context. And, at the end of first year, many students have already made use of the so-called substitution strategies, starting to master the strategies that involve the use of relations between spelling and phonetic system.

By doing so, students learn to use the hierarchical decoding strategies, where the phoneme is not always equal to the grapheme.

Keywords: Methods of reading and writing; First cycle education; Phonological awareness and Communication

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
2. Enquadramento teórico metodológico da Prática de Ensino Supervisionada	3
2.1. Fundamentação do objeto	3
2.2. Revisão da Literatura	5
2.2.1. Aquisição do hábito de leitura e intervenção pedagógica.....	5
2.2.1.1 A leitura	5
2.2.1.2. Modelos Ascendentes	8
2.2.1.3. Modelos descendentes	8
2.2.1.4. Modelos interativos	9
2.2.2. Métodos de ensino da leitura	10
2.2.2.1. Métodos fônicos ou sintéticos	10
2.2.2.2. Métodos globais ou analíticos	12
2.2.2.4. Metodologia Trabalho de Projeto	14
2.2.3. A escrita	19
2.2.3.1. Funcionalidade da linguagem escrita.....	19

2.2.3.2. Aspectos construtivos	20
2.2.3.3. Aspectos figurativos	21
2.2.4. A consciência fonológica	22
2.3. Opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno	24
CAPÍTULO II	27
3. Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	27
3.1. Caracterização da Instituição	27
3.2. Breve caracterização do grupo de alunos	28
3.3. Caracterização do ambiente educativo da sala de aula e do modelo pedagógico observado	28
CAPÍTULO III	32
4.A Prática de Ensino Supervisionada	32
4.1. Introdução de Letras	33
4.2. Ditados	34
4.3. Jogo de palavras	35
4.4. Interpretação	36
CAPÍTULO IV	38

5.Considerações finais	38
6. Bibliografia	44

INTRODUÇÃO

No seguimento da Prática de Ensino Supervisionada, foi proposta a realização de um relatório que descrevesse e interpretasse as práticas observadas e vivenciadas, na instituição de acolhimento, a partir de fundamentação teórica e crítica.

Neste sentido, o objeto de estudo em questão surgiu no decorrer da prática de ensino supervisionada. A partir da observação da dinâmica da sala foi possível acompanhar a metodologia desenvolvida em contexto pedagógico, sendo que foram surgindo algumas questões pertinentes que permitiram definir o tema escolhido.

No decorrer da PES, o objeto que se destacou como centralizador foi o domínio da leitura e da escrita, dado que a instituição onde o estágio foi realizado utilizava um método específico neste âmbito.

Nesta perspectiva surgiu o interesse em desenvolver o tema do desenvolvimento da leitura e da escrita com o intuito de aprofundar os conhecimentos e, de certa forma, aplicar os saberes pré adquiridos no Curso de Mestrado. Para tal, desenvolveram-se tarefas recorrendo ao método João de Deus, ou seja, a Cartilha Maternal João de Deus, com o objetivo de pôr em causa sua adequação face a outros métodos e modelos.

O desenvolvimento pessoal, intelectual e social do indivíduo está, de certa forma, condicionado à eficiência da aprendizagem da leitura. Deste modo, é de extrema importância o conhecimento, compreensão, aprendizagem, utilização e avaliação de diferentes métodos de ensino formal da leitura.

Alguns autores sentiram a necessidade de saber qual o método de aprendizagem da leitura poderia ser eficaz em crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade. Nesta perspectiva, alguns autores como Campagnolo (1979), Ruivo (2009) e Alves-Martins (1996) defendem que, para que seja possível aprender a ler numa língua como a nossa, o português, é de extrema importância que se aprenda o código alfabeto de modo a ser-se capaz de mecanizar o processo de conversão grafo-fonológico.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), acreditam que, para organizar e sistematizar todo o processo de aquisição desta competência, é fundamental que o ensino formal e direto da leitura esteja assente num método. Por outro lado, Alegria, Pignot e Morais (1982), defendem que a utilização de um método fónico, na iniciação da aprendizagem da leitura, irá simplificar o reconhecimento das palavras, facilitando assim o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Carvalho (2011) afirma que a aquisição da escrita e da leitura são importantes para toda a aprendizagem, sendo que são ferramentas indispensáveis nas aprendizagens extra escolares e escolares, e na preparação de cidadãos pertencentes a uma determinada cultura.

Após a Introdução, segue-se o primeiro capítulo de enquadramento teórico metodológico, da Prática de Ensino Supervisionada, que aborda a fundamentação do objeto de estudo; a Fundamentação teórica, cujo objetivo principal incidiu na conceptualização, e nas componentes da aprendizagem da leitura e escrita, procurando caracterizar modelos e teorias no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tais como a aquisição do hábito de leitura e intervenção pedagógica, modelos ascendentes, descendentes e interativos, métodos fónicos ou sintéticos e métodos globais ou analíticos, funcionalidade da linguagem escrita e os seus aspetos construtivos e figurativos e, ainda, a consciência fonológica. Por último, surgem as opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno. No segundo capítulo, está presente a caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente. No terceiro capítulo, está descrita a Prática de Ensino Supervisionada, isto é, as atividades referentes ao tema escolhido, dinamizadas durante o período de permanência na instituição. Por último, no quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais onde descrevem-se as limitações do trabalho e uma breve síntese crítica.

CAPÍTULO I

2. Enquadramento teórico metodológico da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Fundamentação do objeto

Segundo Furth (1974), saber ler e escrever corretamente é uma das mais valiosas habilitações, considerando a leitura e a escrita os principais responsáveis pela transmissão e articulação de saberes e conhecimentos.

A linguagem está presente em toda a parte, e compreendê-la torna-se uma das necessidades do ser humano, não apenas por marcar o pensamento mas também porque esta faculdade, exclusivamente humana, executa um papel indispensável nas relações interpessoais (Pereira, 2009).

A função da linguagem mostra-nos o direcionamento da mensagem para um ou mais elemento da comunicação. Neste sentido, qualquer produção discursiva, linguística (oral ou escrita) ou extralinguística (pintura, música, cinema, fotografia, etc.) apresenta determinadas funções da linguagem (função emotiva ou expressiva, função referencial ou denotativa, função apelativa ou conativa, função fática, função poética e função metalinguística).

Na atualidade, a aprendizagem da leitura e da escrita, é um dos objetivos que se espera que todas as crianças sejam capazes de atingir a partir da sua entrada na escolaridade básica, tratando-se assim, de uma aprendizagem implícita no dia-a-dia da maioria da população infantil.

O desenvolvimento pessoal, intelectual e social de cada indivíduo, centra-se, em grande parte, na aprendizagem eficaz da leitura, tornando-se preponderante compreender, conhecer, aprender, utilizar e avaliar os diferentes métodos de ensino formal da leitura.

Desta forma, esta tarefa representa, para um grande número de crianças, um obstáculo que acarta um conjunto de dificuldades, havendo crianças que não são capazes de compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a escola faz no que respeita à aprendizagem (Pereira, 2009).

Recorrendo à nossa realidade, é possível verificar que muitos são aqueles que fazem uma escolaridade normal, isto é, correspondem ao que a escola espera que eles aprendam e vão avançando, em conteúdos e, consequentemente, pelos vários ciclos e níveis de ensino, sem que apresentem um enorme esforço e sem que, para tal, os professores tenham que recorrer a métodos ou estratégias específicas e diferenciadas para com o grupo de alunos.

Campagnolo (1979), Alves-Martins (1996) e Ruivo (2009), dizem que, para que seja possível aprender a ler numa língua alfabética, como é o caso do Português, é essencial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológico.

Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002), o ensino formal e direto da leitura, recorrendo a um método, é fundamental para organizar e sistematizar o processo de aquisição desta competência.

Alegria, Pignote Morais (1982), mostram que a utilização de um método fónico, aquando da iniciação da aprendizagem da leitura, facilita o reconhecimento das palavras.

Para Carvalho (2011), “a aquisição da leitura e da escrita são condicionantes essenciais de toda a aprendizagem futura, uma vez que são ferramentas básicas nas aprendizagens escolares e extraescolares” (p.22).

Nesta perspetiva, é frequente que, no Ensino Regular, existam alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, o que irá condicionar o seu percurso, quer académico, quer profissional.

2.2. Revisão da Literatura

2.2.1. Aquisição do hábito de leitura e intervenção pedagógica

2.2.1.1 A leitura

Desde a primeira infância, está implícito que todo o trabalho desenvolvido com as crianças deve proporcionar ambientes facilitadores para o desenvolvimento da linguagem oral. Para tal, existem documentos orientadores que estipulam os objetivos relacionados com aquisição desta capacidade.

A capacidade da aquisição da leitura deve ser conduzida, segundo os indicadores apresentados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Portugal,2012) da forma como se apresentam abaixo as competências:

[segundo os anexos da] meta 7 – Ler em voz alta – o aluno deve ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura; 8 - Ler textos diversos – o aluno deve ler textos narrativos, textos expositivos, textos de opinião, textos argumentativos, textos científicos, críticas, resenhas de livros, comentários, entrevistas; 9 - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade- o aluno deve reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita; explicitar temas e ideias principais, justificando; identificar pontos de vista e universos de referência, justificando; reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes; analisar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência, genérico – específico; relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor; explicitar o sentido global do texto, justificando; 10- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação – o aluno deve identificar ideias-chave; Organizar em tópicos a

informação do texto; 11 - Ler para apreciar textos variados – o aluno deve expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes; reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e recepção dos textos e 12 - Reconhecer a variação da língua– o aluno deve identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical, e sintático e distinguir contextos históricos e geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português (p. 68).

As dificuldades por vezes sentidas pelo “leitor” devem-se ao facto de este não ser capaz de absorver as informações contidas num determinado texto lido. Para que seja possível compreender essas informações, e construir sentidos, é necessário ter em consideração quais os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o tema e qual a interação com o suporte de leitura. Como tal, as influências cognitivas, tais como as opiniões, atitudes, crenças e as motivações ou objetivos diferentes, influenciam na construção da representação sobre o enunciado, o que proporciona a construção de significados distintos advindos de diferentes leitores, produzindo assim, diferentes tipos de inferências.

Segundo Sim-Sim (2002) alguns autores defendem que ler é saber decifrar e ser capaz de pronunciar de forma correta as palavras retratadas, mesmo que o leitor não compreenda qual o verdadeiro sentido do texto. Afirma também que, para outros autores, “ler é raciocinar”, sendo que a divergência de opiniões entre autores remete-nos a uma oscilação de posições e, conseqüentemente, oscila a investigação em dois polos, centrando-se, ou nos processos de compreensão, ou nos processos perceptivos.

Ao longo de alguns anos, o ato de ler foi compreendido como uma operação essencialmente perceptiva, isto é a leitura era unicamente associada à análise visual e auditiva, sendo que um dos principais elementos para a aprendizagem da mesma era o desenvolvimento motor e sensorial dos alunos. Desta forma, para a aquisição da leitura, também se considerava importante todo conjunto de aptidões psicológicas, tais como: o desenvolvimento intelectual; o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem; a organização perceptivo-

motora; a estruturação temporal e espacial e a organização do esquema corporal. As concepções anteriormente referidas originaram atividades propedêuticas da leitura e práticas de diagnóstico e de redução, centrando-se na avaliação, estimulação e treino de inúmeras aptidões consideradas presentes na base da aprendizagem da leitura.(M.E., 1992)

Após os anos 70, realizaram-se várias investigações sobre a psicologia da leitura, que se centravam na análise das operações e estratégias cognitivas predominantemente presentes nas atividades de ler. Contudo, alguns autores tentaram integrar o conhecimento parcelar, obtido através de inúmeros estudos, em modelos globais e coerentes que facilitassem a explicação dos mecanismos em jogo, no ato de ler. Em contraste aos modelos de leitura até aí predominantemente existentes, influenciados por teorias comportamentalistas, estes novos modelos sofreram uma forte influência da psicologia cognitiva e, inevitavelmente, dos modelos de processamento de informação e da psicolinguística, procurando assim explicar o que se sucede na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito(Solé, 1998).

Segundo Samuel e Kamil (1984), citado por Martins (1996), podemos caraterizar um modelo de processamento da informação da leitura como uma tentativa de explicação por analogia e de que forma esta informação impressa pode ser retirada e transformada em sentido, sendo que o principal objetivo é conseguido através da descrição da maquinaria, das transformações, e dos sentidos de armazenamento de memória a partir dos quais a informação passa no seu percurso das palavras impressas numa página até ao sentido na cabeça humana.

Os modelos interativos assumem maior consenso entre os investigadores e representam uma concepção onde o ato de ler é o resultado do uso de diversas estratégias (ascendentes e descendentes) que se interligam. Segundo Santos e Navas (2002), o uso destes dois processos está diretamente relacionado com o material processado e a capacidade do leitor.

Segundo alguns autores os modelos de leitura divergem quanto aos elementos que integram, quanto à forma como explicam os estádios inerentes e ainda quanto à conceção de leitura. Desta forma, os modelos subdividem-se em modelos ascendentes, descendentes, interativos e fónicos ou sintéticos.

2.2.1.2. Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes reportam que a leitura está implícita num percurso linear e hierarquizado, começando nos processos psicológicos primários, isto é, juntar as letras a processos cognitivos de ordem superior, ou seja, produção de sentido.

Tal como refere Martins (1996), partindo do conceito de que a linguagem escrita é a codificação da linguagem oral, e de que a leitura se baseia na capacidade de traduzir e/ou decodificar a mensagem escrita no seu equivalente oral, estes modelos indicam-nos que qualquer leitor mediante um texto identificará primeiramente as letras, que estão combinadas em sílaba que, agrupadas resultariam em palavra que, por sua vez, se juntariam em frases.

2.2.1.3. Modelos descendentes

Os modelos descendentes, por sua vez, consideram que a leitura é um processo inverso do acima descrito.

Segundo Goodman e Collash (1980), citado por Martins (1996), estes modelos consideram que os processos mentais superiores são decisivos no ato de ler e assentam na ideia de que ler consiste em “construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando seletivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação.” (p. 32).

Qualquer leitor que use os seus conhecimentos prévios relativamente a um determinado tema e contexto fará uma antecipação que se limitará a confirmar por meio de índices do texto escrito. Isto é, o ato de ler seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas.

Alguns defensores destes modelos defendem que a leitura visual, ou seja, o reconhecimento de palavras sem descodificação, é considerada o mecanismo mais importante de acesso ao sentido.

2.2.1.4. Modelos interativos

Os modelos interativos dispõem de uma posição intermédia que, ao ultrapassar a visão dicotómica dos processos implícitos no ato de ler, o leitor irá utilizar, simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias descendentes e ascendentes.

Os modelos acima referidos partem da hipótese construtivista onde a perceção consiste na representação e organização de informação em função dos conhecimentos pré-adquiridos do leitor. Para que seja possível a compreensão de um texto é imperativo que, por um lado, o leitor disponha de conhecimentos relativamente ao tema e do que se trata e, por outro, que domine o código linguístico, para que o leitor seja capaz de compreender o que o texto transmite.

Sim-Sim (1995), refere que, independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de processos ascendentes e Descendentes e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo: obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto.

2.2.2. Métodos de ensino da leitura

Os métodos de ensino da leitura podem variar e se introduzidos de formas distintas, consoante o professor que se apropriar deles. No entanto, existem dois tipos de métodos: o método fônico ou sintético e o método global ou analítico. Assim sendo, cada professor usa o método que lhe for mais conveniente (pode ser escolhido pela escola ou adequado ao grupo de alunos em questão) adaptando-o, ou não, consoante as suas necessidades e as necessidades do grupo de alunos.

2.2.2.1. Métodos fônicos ou sintéticos

Os métodos fônicos ou sintéticos defendem que a aquisição da linguagem assenta num processo mecânico onde a criança está sujeita a constantes estímulos e a repetições de sons, que vai absorvendo do ambiente que a rodeia. Este método atribui uma enorme importância à decodificação. Quando se inicia o processo de ensino/aprendizagem, está implícito a instrução direta e explícita das correspondências grafo fonológicas onde se favorecem todos os procedimentos de síntese sucessiva, isto é, partindo dos elementos mais simples, como as sílabas ou letras, realizando-se assim, combinações mais complexas, como as palavras, frases e textos (Sebra e Dias, 2011)

Segundo Pereira (2009), o método sintético fundamenta-se por meio de correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que se baseia na iniciação por partes até ao todo. O autor refere, também, que, durante muitos anos, ensinava-se a pronunciar as letras, definindo-se as principais regras de sonorização de escrita do idioma correspondente, sendo que os métodos alfabéticos intitulados como mais tradicionais, aceitam esta mesma postura. Mais tarde, surgiu a necessidade de desenvolver o método fonético, sugerindo que o começo seria através do oral, ou seja, este processo iria iniciar-se pelo fonema, associando-o à respetiva representação gráfica. Desta forma, é necessário que a criança seja capaz de reconhecer os diferentes fonemas do seu idioma, para que, em seguida possa relacioná-los aos sinais gráficos.

Este método assenta em quatro princípios, que são:

- a) Uma pronúncia correta de modo a evitar confusões entre os fonemas;
- b) Todas as gráficas que disponham de formas semelhantes devem ser representadas individualmente para que não remeta a confusões visuais entre elas;
- c) Lecionar os pares de grafema fonema, um a um, sem iniciar o próximo até a associação estar bem memorizada;
- d) Começar com os casos de ortografia regular, ou seja, as palavras em que a grafia coincide com a pronúncia.

O Método João de Deus é um exemplo de metodologia fônica, que defende que o sucesso do ensino da leitura no ensino alfabético consiste em auxiliar a criança a captar a existência dos fonemas. Este é um método onde os professores solicitam às crianças que prestem atenção ao funcionamento dos seus órgãos fonadores, para que estas sejam capazes de compreender a imagem sonora e para uma consciencialização da noção de fonema e de sequência de sons nas palavras.

O Método João de Deus, segundo Associação de Jardins Escolas João de Deus (2011) afirma que:

O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou seja aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes " certas" que se ensinam são v, f, j, (constritivas - fricativas) cujo valor se pode proferir e prolongar. Depois o t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível. Depois aparecem a constritiva lateral l e a oclusiva q. Só depois

aparecem as consoantes "incertas", aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n. Nesta metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.”

Este é um método que dá ênfase ao aspeto da compreensão, as principais funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. Deste modo, quando a criança lê, ativa os esquemas existentes na sua memória, que irão auxiliar a compreensão do seu significado, tornando-a capaz de integrar todas as palavras lidas em contextos do mundo real.

2.2.2.2. Métodos globais ou analíticos

Tal como aborda Sim-Sim (1995), os métodos globais ou analíticos defendem que a leitura é um ato audiovisual e global, atribuindo assim, maior ênfase à compreensão.

Estes métodos consideram que a leitura é um processo de identificação global de palavras e frases, onde se usa antecipações baseadas em predições léxico semânticas e sintáticas e a certificação das hipóteses produzidas. Inicia-se através das estruturas complexas e significativas, isto é, palavras, frases, textos ou histórias. Desta forma, o início deste processo de aprendizagem da leitura necessita de uma memorização de orações ou palavras e, apenas mais tarde, através de análises sucessivas, o leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

Na utilização deste método, como base de leitura e de escrita está implícito os diálogos que surgem entre o professor e os alunos, sendo que o mais importante para os alunos é estudar um texto que tenha sido formado oralmente pelos mesmos do que qualquer texto que não tenha nada a ver com o aluno. É, assim, a melhor forma de valorizar e estimular todo o trabalho elaborado pelos alunos.

O grafismo da letra, utilizada neste método, não é a antiga, mas sim a mais semelhante à letra de imprensa o que facilita o grafismo da mesma, sendo que se torna mais perceptível a composição das palavras com letras diferentes, visto estas se apresentarem separadas.

O método das 28 palavras é considerado um método global ou analítico, pois inicia na palavra, considerando-o como um todo, não descendo à análise dos seus respectivos elementos. Posto isto, segue-se a decomposição até que sejam reconhecidas as sílabas que compõem as palavras tipo. É, com estas sílabas que se irão compor novas palavras e o aluno começa a ganhar o gosto pela leitura, suscitando interesse em descobrir novas palavras com as sílabas anteriormente apreendidas.

2.2.2.3. Método João de Deus – João de Deus e a Cartilha Maternal

A Cartilha Maternal escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus, e publicada em 1876, é uma obra de natureza pedagógica que tem como objetivo sustentar a base de um método de ensino da leitura às crianças.

Na época em que surgiu a publicação da Cartilha Maternal, João de Deus alertou que,

... a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala, desenvolvendo uma metodologia que, segundo ele próprio, se funda na língua viva, não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se oiçam, que se entenda, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis. (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 2008)

A criança é convidada a participar de uma forma lúdica com a leitura e a escrita, de forma a construir e assimilar princípios e normas, com o intuito de adquirir competências leitoras. Este método parte da observação da letra fazendo correspondência ao seu respetivo som. No Guia Prático da Cartilha Maternal, segundo Deus

(1997), encontra-se expresso os procedimentos de ensino adequados a cada letra consoante, ou seja, a cada uma das 25 lições.

Segundo Deus, (1997) existem princípios e conhecimentos que distinguem o Método João de Deus, tais como:

Apresentação de uma letra por dia para que possa ser bem sucedida e identificada; Lição curta como noções bem claras e dadas todos os dias durante o ciclo de aprendizagem; Todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico dos alunos facilitando uma leitura bem compreendida, que favoreça também a ortografia. A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico; As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras; Começar por usar consoantes constrictivas cujo valor se pode prolongar (...); Dar desde o princípio regras básicas de acentuação que favorecem a prosódia e dão ao aluno a compreensão da palavra; Ler é compreender (...); Nunca ler de cor nem memorizando as palavras lidas; O exercício de ler é dinâmico interativo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; Respeita o ritmo individual de cada criança [e] Fomenta na criança a autocorreção” (p.92 - 93).

2.2.2.4. Metodologia Trabalho de Projeto

Caraterização

O Trabalho por Projeto, segundo Vasconcelos (Portugal s.d.) e Eric e Guimarães (2008), é um método de trabalho que incide na investigação e resolução de problemas em grupo. Uma das principais caraterísticas deste método é o papel do aluno no processo de aprendizagem. O trabalho centra-se nos alunos porque são eles

que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver e investigar para uma apresentação final do produto.

Segundo os mesmos autores, a planificação do projeto e as tarefas inerentes à sua concretização assentam na iniciativa dos alunos cabendo-lhes estipular e dividir entre si as tarefas, bem como a execução da mesma, estando implícito a planificação das atividades. Este tipo de trabalho requer uma capacidade de gestão do tempo e das tarefas.

O professor tem como principal função conduzir todo este processo de forma a coordenar e avaliar a concretização das tarefas dos projetos e a sua divulgação, ou seja, orientar, gerir e avaliar o trabalho. Como orientador, cabe-lhe a analisar as possibilidades reais de concretização do projeto, tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis. O professor também assume uma atitude crítica construtiva, identificando os aspetos fortes e aqueles que precisam de melhorar no projeto (Portugal, s.d.).

O trabalho dos alunos é desenvolvido em pequenos grupos onde os elementos que os constituem se apoiam e coadjuvam, ou seja, os alunos colaboram e, juntos, buscam desenvolver o projeto que se propuseram concretizar. É, portanto, uma aprendizagem cooperativa, isto é, o conhecimento constrói-se no processo de interação entre os alunos, os alunos e professor, bem como com outros elementos da comunidade. Um dos aspetos mais importantes no Trabalho de Projeto é o facto de o tema partir do grupo de alunos o que promove um desenvolvimento no sentido de responsabilidade, solidariedade e espírito de equipa (Eric e Guimarães, 2008).

O papel atribuído aos alunos confere-lhes mais autonomia de trabalho o que implica mais responsabilidade. Por outro lado, valoriza as aprendizagens, conhecimentos, experiências e recursos dos alunos, constituindo assim, um estímulo para a aquisição de novos conhecimentos (Eric e Guimarães, 2008).

Por sua vez, o professor acompanha o desenvolvimento do trabalho dos grupos, auxiliando-os na ultrapassagem de dificuldades de desenvolvimentos, bem como na superação de conflitos ou bloqueios que surtem na concretização do trabalho.

Segundo Vasconcelos (s/d) e Eric e Guimarães (2008), o Trabalho de Projeto aponta vários objetivos ao nível do saber. O desenvolvimento do projeto convoca um conjunto de conhecimentos que, usualmente, são apreendidos de forma fragmentada, veiculados nas diferentes disciplinas, o que leva, muitas vezes, a uma visão distorcida da realidade. Ao desenvolver um projeto, os inúmeros conhecimentos são apelados para, de forma interdisciplinar, os alunos tomarem conhecimento de um problema, uma questão, recorrendo a múltiplas áreas do saber para, de uma forma integrada, ser possível concretizar o projeto. Esta metodologia dispõe de um outro aspeto importante que consiste na aplicação dos conhecimentos à realidade concreta, isto é, o ponto de partida e de chegada do projeto desenvolve-se em contexto social.

Ao recorrer à utilização de um conjunto de técnicas de pesquisa, este método proporcionará aos alunos a possibilidade de produzirem conhecimento sobre a realidade, podendo intervir sobre esta. Deste modo, a relação teoria-prática é uma das características mais importantes do Trabalho de Projeto. Nesse processo de pesquisa e de ação, os alunos desenvolvem um conjunto de competências e de saber-fazer que serão úteis na sua vida escolar e profissional.

Em suma, relativamente ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a metodologia de projeto proporciona ao aluno a capacidade de aquisição destes conteúdos, através do conhecimento pré-adquirido no meio em que o aluno se insere, ou seja, as suas aquisições ao nível da leitura e da escrita têm como base o conhecimento do mundo que o aluno adquiriu através de experiências pessoais.

Fases de desenvolvimento de um projeto na Metodologia de Projeto

Como já foi referido anteriormente, um projeto visa conhecer um problema, uma situação. A seleção e a realização do mesmo desenvolvem-se em grupos, estando implícita uma prévia negociação entre os membros do grupo. Desta forma, o projeto deve atender às necessidades e interesses do grupo, não sendo possível ser imposto, pois implica a adesão e participação ativa, motivada e interessada de todos.

A seguir apresenta-se as seis etapas ou fases de desenvolvimento de um projeto (algumas propostas integram etapas, outras desdobram-nas). Vasconcelos (s/d) e Eric e Guimarães (2008)

1 – Identificação da situação-problema

Esta fase corresponde à seleção da situação-problema que constituirá o projeto a desenvolver pelo grupo de trabalho. Depois de identificado o campo de problemas seleciona-se e formula-se o problema a investigar.

Esta escolha tem de ser fundamentada, isto é, deve ser exposta a razão ou razões da escolha.

2 – Formulação de problemas parcelares

A situação-problema deve ser descrita, enquadrada, caracterizada, o que possibilitará o seu desdobramento em problemas parcelares.

3 – Esboço de planificação de trabalho

Nesta fase procede-se ao levantamento dos recursos e limitações condicionantes do desenvolvimento do trabalho. São definidas as tarefas, que por sua vez são distribuídas pelos diferentes elementos do grupo, a escolha dos métodos e técnicas de pesquisa e a respetiva calendarização. Este esboço de planificação está sujeito a várias reformulações.

4 – Investigação e produção

O contacto com o meio através do trabalho de campo é o momento privilegiado da recolha de dados que depois terão de ser tratados.

É a através dos dados recolhidos e trabalhados, da integração dos conhecimentos relacionados com a realidade estudada, que se executa o produto ou os produtos. Estes retratam a articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer.

5 – Apresentação dos trabalhos

Os produtos finais são expostos à comunidade podendo atribuir-se formas diversas: relatórios, filmes, exposições, dramatizações, objetos, maquetes, entre outros.

6 – Avaliação

A avaliação é feita ao longo do desenvolvimento do projeto. A avaliação contínua – auto e heteroavaliação – permite reformular estratégias e refletir sobre a dinâmica do grupo de trabalho.

A avaliação do produto final é uma avaliação global – do processo e do produto.

Em suma, para que a aquisição das competências da leitura e da escrita sejam conseguidas, por meio da utilização do método acima descrito, é importante que todas as fases do projeto sejam seguidas corretamente de modo a alcançar os objetivos a que este projeto se propõe, não sendo possível assim eliminar nenhuma fase.

O conhecimento do mundo do aluno facilita o processo de leitura e escrita, pois as construções sociais, conhecimentos e valores que o aluno traz consigo ajuda no processo de aprendizagem, sendo que ao ler e escrever o aluno irá adquirir novos conhecimentos que auxiliarão na aquisição de vocabulário. Assim sendo, o processo da leitura e da escrita é, acima de tudo, transformador.

2.2.3. A escrita

2.2.3.1. Funcionalidade da linguagem escrita

Nos últimos anos, alguns autores têm pesquisado relativamente à descoberta e apropriação das funções da Linguagem. Consideram que é através do contato precoce com as utilizações funcionais da escrita que as crianças vão gerir os caminhos da sua própria aprendizagem.

Segundo Mata (2008), as crianças que desde muito cedo têm contato com a utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a escrever e ler, vão assimilando o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo competências e vontade para a participação em acontecimentos de escrita e leitura. Desta forma, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai compondo-se e tornando-se cada vez mais complexo, descobrindo como, quando, e com que objetivo, a linguagem e a escrita é utilizada.

Mata (2008) refere que, relativamente ao processo de apreensão da linguagem escrita, o educador deverá ter como finalidade apoiar a criança para que esta seja capaz de mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, quer na resolução de situações reais, quer em situações de brincadeira ou jogo. O desenvolvimento desta competência está assente em quatro aspetos os quais o educador deve ter em atenção:

1. revelar interesse pela funcionalidade;
2. identificar as características dos suportes
3. identificar funções
4. adaptar a função à situação.

A utilização das inúmeras modalidades de linguagem correspondem às necessidades emotivas, sensitivas e descritivas, o reconhecimento dos papéis do eu e do outro na comunicação expressam vivências do seu quotidiano através da utilização de múltiplas linguagens, tais como gestos, desenhos, textos significativos,

símbolos, etc. Por sua vez, a utilização da expressão oral expressa troca de ideias, sentimentos e experiências nas interações e situações de uso da linguagem do dia-a-dia.

A produção e expressão oral podem estar implícitas na narração, descrição, conversas, entrevistas, relatos pessoais, música e poesias. Desta forma, é possível ampliar a expressão oral através do diálogo, relatos pessoais e debates, dramatizando experiências vividas e caracterizando as personagens.

O interesse pela funcionalidade da linguagem escrita surge na maioria das crianças espontaneamente, mas cabe ao educador incentivá-lo. Ou seja, é importante que o educador faça referência às razões que estão implícitas às utilizações que se vai fazendo da escrita, quer para não cair em esquecimento, quer para informar sobre determinado assunto ou para a descoberta de novas coisas.

Desta forma, as crianças carecem de obtenção de respostas adequadas às questões que coloca, apoios essenciais para as dificuldades que vão aparecendo, estímulo necessário para não desistir e oportunidades para explorar e fortalecer a sua curiosidade.

2.2.3.2. Aspetos construtivos

Segundo Mata (2008) as crianças são direcionadas de forma gradual por critérios quantitativos que estão associados a um autodomínio na quantidade de letras que se utiliza e critérios qualitativos que estão associados à variedade de caracteres utilizados.

No processo de apreensão da linguagem escrita, a etapa seguinte baseia-se na compreensão de que a escrita representa o oral. Inicialmente, esta associação começa por ser pontual, passando, posteriormente, a ser mais sistematizada.

Segundo as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, no domínio da leitura e da escrita, meta 13 – Desenvolver o conhecimento da ortografia – o aluno deve escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado; escrever corretamente mais de metade de uma lista de pelo menos 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado; escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram; elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente. (p.10)

É, importante, que haja um confronto com as diferentes formas de escrita e inúmeras estratégias aí implícitas, ou seja, a comparação de diferentes formas de escrita pelas crianças, irá proporcionar-lhes a oportunidade de refletir, reformular, aprofundar e refazer as suas conceções e estratégias.

2.2.3.3. Aspetos figurativos

Segundo a perspetiva de Mata (2008), a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre o desenho e a escrita.

De um modo gradual, as crianças vão desenvolvendo a capacidade de diferenciar as letras do nosso sistema de escrita dos outros tipos de caracteres, porque, é através da capacidade de identificação de algumas letras, que as crianças começam a associar a letra ao respetivo nome.

Mata (2008), considera que o conhecimento do nome das letras facilita o processo de aprendizagem quando a criança ingressa no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas isto só é possível se esse conhecimento for adquirido a partir de vivências integradas e complexas em volta da literacia e de uma reflexão mais aprofundada, relativamente à escrita e o seu funcionamento.

2.2.4. A consciência fonológica

A leitura e a escrita são consideradas aprendizagens importantes do conhecimento. Antigamente a leitura era considerada visual e perceptiva e atualmente é vista como complexa em competências linguísticas e cognitivas. Para a investigação desta área, existem dois grandes domínios: A investigação sobre as crianças, que é realizada com crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita; dificuldades a nível visual, de coordenação visuo-motora, esquema corporal e lateralidade. Esta investigação visa conduzir-nos a uma comparação entre crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e crianças que são consideradas boas leitoras. Segundo Fernanda Viana (2002), os bons leitores não se distinguem dos maus em competências como a inteligência, memória, coordenação visuo-motora, lateralidade ou esquema corporal, mas sim pelo desenvolvimento linguístico e maior ou menor dificuldade em aceder à escrita.

Existem três grupos que distinguem os bons dos maus leitores, são eles: O desenvolvimento linguístico, que se refere ao vocabulário, ao nível morfosintático, à memória auditiva e às competências metalinguísticas; o que sabem sobre o funcionamento da língua escrita, que por sua vez retrata o levantamento de hipóteses, interrogações colocadas e a procura de referências para aprendizagem da escrita, como por exemplo os desenhos das letras; e, por último, a motivação para ler que aborda a importância das experiências agradáveis como forma de motivação e ao papel do mediador de leitura.

Para o domínio e compreensão da leitura é importante saber o código alfabético se conhecer as palavras de forma rápida. Desta forma, para uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita é importante o desenvolvimento da linguagem oral, ter uma consciência clara da relação entre linguagem escrita e linguagem oral e dominar habilidades das unidades da fala, como por exemplo, letras, sílabas e palavras.

Os jogos de linguagem e estratégias são importantes para o desenvolvimento da linguagem e consciência fonológica. Estes têm um papel imprescindível na motivação através do trabalho lúdico.

Segundo José Morais (1997), quando uma criança ouve e lê muitas vezes a mesma história é capaz de identificar as personagens, conseguindo assim, reconhecer palavras e sons.

A consciência fonológica pode ser compreendida como um conjunto de aptidões que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de correspondências fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant e Bradley, 1985). Para que isso aconteça é importante que os professores detenham estratégias pedagógicas eficientes e que por sua vez desenvolvam atividades de consciência fonológica.

Segundo Capovilla e Capovilla (2004), citado por Morais (1995), para a consciência de fonemas são imprescindíveis instruções expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, com o propósito de habituar a criança ao mapeamento que esta escrita faz dos sons da fala. É importante salientar que as instruções para o desenvolvimento da habilidade de manipular os sons da fala, bem como as instruções para fortalecer a habilidade de transformar esses sons em escrita e vice-versa, devem ser realizadas de modo a tornar explícitas estas correspondências.

Segundo as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), Meta 5 do Domínio da Leitura e da Escrita, referente ao primeiro ano do ensino básico (p. 8) “o aluno deve repetir imediatamente, depois de apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudo-palavras constituídas por pelo menos 3 sílabas CV (consoante – vogal) ou CVV (consoante – consoante – vogal); indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; repetir uma sílaba V (vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema; repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntado, no início, uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente e reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” □ “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.”

A consciência fonológica é indispensável para o desenvolvimento do conhecimento da linguagem oral e escrita, possibilitando diversas formas de ser trabalhada, dependendo da faixa etária a que se destina. É imperativo ter especial atenção às crianças do 1.º ciclo, que entram com níveis muito diferenciados de desenvolvimento fonológico ao contrário das crianças oriundas de meios desfavorecidos, que têm menos oportunidades no acesso ao material didático e acabam por não serem incentivadas desde a primeira infância.

2.3. Opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno

Na investigação desenvolvida, a metodologia utilizada foi a observação participante que se insere nos métodos qualitativos. A utilização desta metodologia está associada à observação de fenómenos (Bodgan e Biklen, 1994).

Os processos de observação vão variando consoante, e de acordo, com as variáveis que englobam a observação. De um modo geral, é-nos possível considerar os seguintes tipos de observação de comportamento: a observação dos comportamentos de um sujeito; a observação de um comportamento específico; observação por setores e observação categorial.

A observação participante baseia-se no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que deseja estudar. Segundo Mann (1970), citado por Sousa (2009, p.113), a observação participante é uma “tentativa de colocar o observador do mesmo lado, tornando-se um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”.

A observação evolui desde a fase mais descritiva no início, onde o investigador procura obter uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e daquilo que acontece em campo.

Segundo Spradley (1980), a observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade.

Por sua vez, Costa (1986), afirma que a observação participante é relevante para a recolha de informação sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis.

Existem duas diretrizes de pedagogias implícitas em dois de vários modelos distintos: o modelo participativo onde a aprendizagem é feita através da descoberta, da resolução de problemas, centrando toda a investigação no aluno, isto é, o aluno assume um papel ativo. Tem, por sua vez, como objetivos principais promover o desenvolvimento, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem, em que é ele o responsável pelas suas aprendizagens. Este método visa a aprendizagem através da descoberta, através da resolução de problemas e investigação. A avaliação é centrada nos processos, cujo interesse incide nos produtos e nos erros, unificada na criança individual e no grupo, através de aquisições e realizações reflexivas. Relativamente às atividades dos alunos, estas passam por questionar, planificar, investigar, experimentar e confirmar hipóteses e cooperar na resolução de problema. Por sua vez, o professor tem como principal papel escutar, observar, investigar, planificar, avaliar e formular perguntas; o modelo transmissivo que assenta numa aprendizagem centrada no professor, cujos principais objetivos se baseiam na aquisição de capacidades pré-académicas, onde as aprendizagens se desencadeiam de forma acelerada com o intuito de compensar os “*deficits*”. Relativamente ao método, podemos referir que além de se centrar no professor, como está referido acima, centra-se também na transmissão oral e nos resultados. A avaliação centra-se também nos resultados, na comparação das realizações a nível individual consoante a norma. As atividades do aluno assentam na discriminação de estímulos exteriores e na correção de erros. Por sua vez, o papel do professor é diagnosticar, planear e definir objetivos, com o propósito de fornecer informação, moldando-a e reforçando-a de modo a uma avaliação do produto final.

Relativamente às práticas observadas, acerca do ensino-aprendizagem no domínio da leitura e da escrita no primeiro ciclo do ensino básico, foi possível verificar e constatar que a dinâmica desenvolvida na instituição da Prática de ensino Supervisionada parte de um modelo transmissivo.

No que respeita à leitura e à escrita, e como já abordado anteriormente, esta era introduzida a partir da Cartilha Maternal João de Deus, mas de forma adaptada, ou seja, com alterações de palavras e, sobretudo, no seu formato.

Existia uma rotina associada à introdução das letras que passava pela introdução da letra, associada a uma dinâmica que consistia numa dramatização com fantoche, cujo nome se iniciasse pela letra em questão, e um diálogo acerca de algumas palavras com a mesma letra. Posteriormente, em conjunto, os alunos liam as palavras da Cartilha Maternal, com a introdução do respetivo nome da letra e das suas regras de leitura, de seguida, elaboravam o grafismo e, à medida que terminavam iam, individualmente, à secretária da professora, ler palavras e frases na Cartilha de modo a consolidar as regras abordadas anteriormente. Depois de consolidadas todas as regras associadas à letra, passava-se à execução de duas ou três propostas de trabalho. Por fim, a professora fazia um ditado, de forma a verificar se os conhecimentos tinham sido adquiridos. Ressalva-se que todo este trabalho era elaborado a partir do manual, que fora construído e adaptado pela escola, e que todo este trabalho era feito ao longo da semana, e não no mesmo dia, e dependendo da evolução do grupo de alunos.

É importante referir que o ensino predominante é o ensino transmissivo, através do qual o professor é o único responsável pela transmissão do conhecimento, deixando aquém, o ensino participativo em que o aluno é o agente da construção do seu conhecimento.

CAPÍTULO II

3. Caraterização do contexto institucional e comunidade envolvente

3.1. Caracterização da Instituição

Fundado em 2003, o Colégio São Tomás, localizado em Lisboa é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), instituída em 2001, com o intuito de promover a excelência na educação.

A proposta educativa desta instituição está assente na tradição cristã e apresenta como hipótese educativa a discriminação de valores como a Verdade, a Justiça, a Beleza e o Bem com objetivos de desenvolvimento da razão, da liberdade e do afeto. Cada aluno é chamado a tornar-se apto a contribuir para o bem de todos.

Desta forma, o projeto educativo tem como intuito diferenciar as aprendizagens dos alunos, proporcionando a cada aluno a aquisição de conhecimentos e valorizando a sua aprendizagem em situações de grupo. Utiliza, assim, metodologias e instrumentos que complementam as estratégias de aprendizagens, sendo possível responder às necessidades individuais de cada criança, uma vez que, cada uma tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento.

O espaço desta instituição é constituído por dois edifícios que abrangem as valências desde a creche até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício principal é ocupado, no piso inferior pelo jardim de infância e, no piso superior, por duas turmas do 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e três turmas do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ainda, neste hácasas de banho para os adultos e para os alunos, uma capela, uma sala de convívio que também tem a funcionalidade de sala de reuniões, uma sala de música, os gabinetes da coordenação, entre outras. O outro edifício, dispõe de um ginásio, de uma a sala de Artes e das salas de 3.º e 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A sua localização é no centro da cidade, sendo o seu espaço envolvente constituído por habitações, e algum comércio tradicional, como cafés, restaurantes, talhos e outros.

Os alunos que frequentam este colégio são residentes na grande Lisboa, sendo a sua população escolar de um nível sócio económico médio alto.

3.2. Breve caracterização do grupo de alunos

A turma atribuída à estagiária foi uma turma de 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico constituída por 27 alunos, 20 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. É um grupo homogéneo, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Este grupo adere adequadamente às atividades propostas, demonstrando um grande interesse. Relativamente à relação entre elas, foi possível constatar que existe um clima de entendimento e boa convivência. É um grupo unido e com bom comportamento, que respeita as regras da sala bem como a Responsável de Sala. São crianças muito autónomas no que diz respeito aos cuidados de higiene e raramente solicitam ajuda neste tipo de situações.

Este grupo de alunos têm uma ótima relação com a professora titular da sala e com os restantes adultos do colégio. Tendo em conta a faixa etária, é um grupo extremamente desenvolvido.

3.3. Caracterização do ambiente educativo da sala de aula e do modelo pedagógico observado

A sala está organizada de modo a permitir que todos os alunos tenham condições para desenvolver atividades em diversas modalidades de trabalho, quer em pequenos ou grandes grupos. Todos os recursos disponíveis na sala de aula estão posicionados de modo a possibilitar o uso de forma autónoma.

As mesas são individuais e dispõem de uma prateleira na parte inferior com a funcionalidade de guardar os manuais. Estão dispostas por filas, com um corredor no meio. A disposição da sala só é alterada em avaliações e/ou situações que assim o exijam. A secretaria da professora titular encontra-se num dos cantos da sala e o quadro, junto a esta. É também no quadro que estão expostos os mapas de organização e regulação do trabalho e das relações sociais, tais como, mapas de tarefas e presenças.

Nas paredes da sala estão afixados alguns dos trabalhos realizados pelos alunos, inseridos nas áreas curriculares e em atividades extracurriculares.

Por último, dispõe ainda de uma área denominada "Biblioteca", onde os alunos dispõem de uma estante com diversos livros que podem consultar.

Relativamente ao modelo educativo, é importante referir que esta instituição não se restringe somente a um modelo pedagógico, estando a sua intervenção pedagógica assente num método eclético. Exemplo de um dos modelos utilizados é o Movimento Escola Moderna, assente numa organização cooperativa de classe.

A organização dos alunos estipula-se consoante os interesses, de modo a criar um ambiente educativo apto para a realização de trabalho individual e/ou em grupo. Os alunos são livres de se expressar, tendo sempre como ponte assente o respeito, entreajuda e cooperação. É possível observar este modelo pela decoração da sala, isto é, a gestão da rotina e da sala baseia-se nos princípios deste método, existindo assim mapa de presenças, mapa do tempo, responsável de sala, responsável pela distribuição dos lanches, momento de partilha de experiências, entre outros.

Outro exemplo é o Método João de Deus, predominantemente presente na área curricular de Português, tendo como material didático a Cartilha Maternal adaptada. As aprendizagens são nos domínios da escrita, leitura e da aritmética.

Por último, na área curricular da Matemática, é aplicado o modelo de Singapura. Este modelo desenvolve-se por meio de atividades fundamentadas, que vão aumentando o seu nível exigência assentando na resolução de problemas e recorrendo a esquemas e materiais didáticos de modo a facilitar o desenvolvimento do raciocínio.

3.3.1. Práticas correntes observadas

Relativamente às observações efetuadas, foi possível constatar que toda a dinâmica da sala de aula se restringia ao planeamento estipulado pelo professor, regendo-se pelos documentos orientadores do Ministério de Educação e pelos modelos pedagógicos praticados na instituição em questão. Como tal, e como foi referido acima, este modelo associa-se ao ensino transmissivo, onde o professor titular de turma recorria ao método tradicional, isto é, para cada conteúdo lecionado seguia-se uma ficha do manual para consolidação, sendo que todas as atividades planeadas iam ao encontro das propostas de trabalho presentes no manual. Nesta perspetiva, todas as aprendizagens partiam do planeamento do professor e por vezes da curiosidade dos alunos.

Também é importante referir que para a dinamização de atividades, principalmente na iniciação de letras, existia sempre uma dinâmica alusiva à letra em questão. Também recorria a materiais didáticos, tais como, blocos lógicos, calculadores multibásicos, entre outros.

Todas as tarefas realizadas pelo professor titular seguiam uma estrutura, sendo que as planificações eram executadas com todos os professores do 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde era elaborado um planeamento semanal em conjunto estipulado o conteúdo a lecionar, bem como as dinâmicas associadas. Desta forma, é possível constatar, mais uma vez, que todo o trabalho desenvolvido em sala de aula não era adaptado ao grupo (turma), mas sim a todas as turmas de 1.º ano. Neste seguimento, é possível constatar que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula restringe-se a uma prática transmissiva e esquematizada, onde não existiam cuidados com a diferenciação pedagógica. Isto é, relativamente às práticas observadas no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, existia uma sequência semanal na aquisição destes conteúdos, ou seja, em

cada introdução de uma letra o método dividia-se nas seguintes fases: Introdução da letra associada a uma dinâmica; leitura da Cartilha Maternal em conjunto com a professora titular; grafismo da letra lecionada; leitura individual acompanhada pela docente; fichas de leitura e interpretação de pequenos textos alusivos à letra; ditados e ficha de avaliação da letra.

Relativamente às práticas pedagógicas de acompanhamento pedagógico individual, é importante referir que todo o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio era planeado juntamente com o professor titular de turma e as atividades desenvolvidas desenrolavam-se na mesma linha pedagógica e em conformidade com o planeamento semanal/diário.

CAPITULO III

4.A Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo são descritas as atividades dinamizadas, optando-se por agrupá-las por competências e descrever quais os seus objetivos gerais, a sua contextualização e análise.

Como tal, é importante referir que todas as atividades foram dinamizadas tendo como base o Método de Leitura João de Deus, mais precisamente a Cartilha Maternal.

O grupo de alunos em questão pertence à classe social média/alta, o que influencia a aquisição de conhecimentos, bem como o acesso a outras culturas, pois o meio em que estão inseridos é bastante enriquecedor, proporcionando-lhes um desenvolvimento precoce, uma vez que, no 1º período quase todos os alunos identificavam letras ainda não lecionadas e já produziam pequenas frases autonomamente.

Antes de se proceder à descrição e relato das tarefas desenvolvidas, é importante referir que, tendo em conta o contexto social em que estes alunos estão inseridos, no geral, o seu desenvolvimento está acima da média referente à faixa etária. Nesta perspetiva, foi difícil obter resultados no que respeita ao tema trabalhado, pois todas as tarefas foram concluídas com sucesso, existindo apenas alguma dificuldade na gestão de comportamento, uma vez que a maior parte dos alunos trabalhava previamente com os pais as letras a lecionar, bem como outros conteúdos referentes ao programa, e não só.

É igualmente importante referir que, apesar dos conhecimentos pré adquiridos no meio envolvente, não havia por parte da professora titular um aproveitamento, isto é, não havia construção do conhecimento a partir das narrativas próprias dos alunos, mas sim através do conhecimento transmitido pelo docente.

Com base na formação académica dos professores, as práticas pedagógicas vivenciadas devem proporcionar aos alunos aprendizagens oriundas do seu meio envolvente, valorizando as suas vivências.

4.1. Introdução de Letras

Estas tarefas tiveram como principais objetivos explorar a compreensão oral, bem como o conhecimento explícito da língua. As modalidades e instrumentos de avaliação foram o diálogo com os alunos e os exercícios do manual. Como tal, as atividades foram iniciadas com uma dinâmica alusiva à letra em questão, por exemplo: para a letra D, utilizou-se um dragão em fantoche; para a letra L, uma laranja com casca e gomos de laranja para que, após a conclusão da tarefa, os alunos pudessem saborear um gomo de laranja.

Após a introdução de cada letra, foram lançadas inúmeras questões relativamente ao significado de algumas palavras da Cartilha Maternal, ou à forma como se escreviam outras palavras que foram surgindo por parte dos alunos, o que proporcionou um vasto conjunto de palavras iniciadas pelas letras em questão. Posto isto, procedeu-se à leitura da cartilha em grande grupo e, por fim, ao grafismo praticado individualmente. Tal como podemos observar no capítulo I, Sim – Sim (2002), ler é racionar, ou seja, através da introdução de novas letras e, consequentemente, da leitura de novas palavras, os alunos vão alargando o seu campo lexical de modo a, também, desenvolver o seu raciocínio e reproduzirem pequenas frases. Por sua vez, e ainda no capítulo I (p.13 -14) Deus (1997), refere que existem princípios e conhecimentos que distinguem o Método João de Deus, tais como: “apresentação de uma letra por dia, para que possa ser bem sucedida e identificada”; “Lição curta como noções bem claras e dadas todos os dias durante o ciclo de aprendizagem”; “todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico dos alunos facilitando uma leitura bem compreendida, que favoreça também a ortografia” (p.92 - 93).

As tarefas decorreram dentro da normalidade, sendo que todos os alunos foram capazes de realizá-las. Como se tratava de uma nova letra, existiram algumas dificuldades no grafismo da mesma, bem como na compreensão da leitura de algumas palavras que incluíam a letra lecionada. Desta forma, todas as dúvidas que foram surgindo foram esclarecidas individualmente.

4.2. Ditados

Estas tarefas tiveram como principais objetivos explorar a compreensão oral e o conhecimento explícito da língua. Os conteúdos pragmáticos trabalhados incidiram sobretudo na escrita. Relativamente ao caráter prático, pretendeu-se identificar palavras, identificar sílabas da mesma família das letras anteriormente adquiridas e consolidação destas através do ditado. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), reforçam a ideia de que estas propostas elaboradas são de extrema relevância para a aquisição da competência da leitura e da escrita, tal como é abordado no capítulo I. Por sua vez, Deus (1997) defende que “o exercício de ler é dinâmico interativo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança”; “respeita o ritmo individual de cada criança” e “fomenta na criança a autocorreção” (p.92 - 93).

Como tal, distribuíram-se as folhas de ditado para iniciar a atividade. É importante referir que, uma vez que, cada criança tem o seu ritmo de compreensão das palavras e, neste tipo de atividades, há que ter atenção a forma como se verbalizam as palavras e dar o tempo necessário para que todos os alunos sejam capazes de acompanhar o ditado.

Uma vez que este tipo de atividades é bastante semelhante às dinamizadas pela professora titular da sala, o decorrer desta foi bastante positivo. No geral, todos os alunos aderiram bem às propostas de trabalho, sendo que todos foram capazes de concluir as mesmas. A duração foi ao encontro do planeado, contribuindo para que o objetivo principal tenha sido conseguido. No entanto, foi necessário repetir algumas palavras, mais do que uma vez, pois o ruído provocado durante a tarefa dificultou a rápida conclusão da mesma.

Nesta perspetiva, e com base na pesquisa ao longo da elaboração deste relatório final, constatámos que o facto de o tipo de atividades dinamizadas terem sempre a mesma linha orientadora, fez com que muitos dos alunos dispersassem. Esta problemática poderia ter sido ultrapassada se a metodologia aplicada em sala de aula se baseasse no Trabalho de Projeto. Segundo Vasconcelos (s/d) e Eric e Guimarães (2008), uma das principais

características do método citado é o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, o que iria evitar que os alunos dispersassem pois o seu trabalho é desempenhado com empenho e dedicação. Deste modo, a tarefa em questão teria sido planificada de forma diferente, promovendo o auto conhecimento do aluno. Por exemplo, substituindo o ditado por uma atividade de pesquisa com posterior apresentação.

Retomando ao Capítulo I, os modelos interativos dispõem de uma posição intermédia partindo de um hipótese construtivista que consiste na representação e organização de informação em função dos conhecimentos, onde o principal foco é um processo que em qualquer nível é possível compensar as deficiências de todos os outros níveis.

4.3. Jogo de palavras

Estas tarefas tiveram como principais objetivos explorar a compreensão oral e o conhecimento explícito da língua. Os conteúdos pragmáticos trabalhados, incidiram sobre a leitura e escrita. Relativamente ao caráter prático, incidiu na leitura em conjunto, identificação de palavras, identificação de sílabas da mesma família das letras anteriormente adquiridas e consolidação através da realização de exercícios. Alegria, Pignot e Morais (1982), acreditam que este tipo de tarefas irá simplificar o reconhecimento de palavras, facilitando o processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Como tal, dividiu-se a turma em pares e distribuiu-se um envelope para cada par. Cada envelope continha quatro frases, cortadas em pedaços de papel, palavra por palavra. O objetivo desta atividade era ordenar cada frase corretamente. Posto isto, cada par leu a sua frase e foi ao quadro escrevê-la, sendo que, os restantes alunos escreveram no caderno de português todas as frases.

No geral, todos os alunos aderiram bem à atividade proposta, sendo que todos foram capazes de ordenar as frases atribuídas, no tempo estipulado. No entanto, alguns alunos questionaram o significado de algumas

palavras que continham letras ainda não lecionadas. O facto ter sido construído material didático (frases escritas em papéis cortados) ajudou a captar mais a atenção dos alunos, tornando-se mais fácil ajudar a esclarecer as dúvidas de cada par. Dado que esta atividade construía-se com base material didático, ou seja, não se restringia apenas aos manuais, o que facilitou na captura da atenção dos alunos bem como no empenho na realização da mesma. Desta forma, este tipo de tarefas, que vão ao encontro do método de projeto, atribui aos alunos uma maior responsabilidade e, consequentemente, autonomia no trabalho, valorizando ainda as aprendizagens, conhecimentos e experiências constituindo, assim, um estímulo para a aquisição de novos conhecimentos (Eric e Guimarães, 2008).

Por sua vez, Deus (1997) afirma que “a leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico”; “as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras” (p.92 - 93).

4.4. Interpretação

Estas tarefas, à semelhança das acima descritas, tiveram como principais objetivos explorar a compreensão oral e o conhecimento explícito da língua. Os conteúdos pragmáticos trabalhados incidiram sobre a leitura e escrita. Relativamente ao caráter prático, incidiu na leitura em conjunto, identificação de palavras, identificação de sílabas da mesma família das letras anteriormente adquiridas e consolidação através da realização de exercícios. Nesta tarefa a competência nela implícita tem como base a consciência fonológica em que alguns autores, tais como Bryant e Bradley (1985), que a defendem como um conjunto de aptidões que se iniciam logo desde a perceção global do tamanho da palavra e de correspondências fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

Outros autores tal como Deus (1997), afirmam que se deve “começar por usar consoantes constrictivas cujo valor se pode prolongar (...)”; “dar desde o princípio regras básicas de acentuação que favorecem a

prosódia e dão ao aluno a compreensão da palavra”; “ler é compreender (...)”; “nunca ler de cor nem memorizando as palavras lidas” (p.92 - 93).

Como tal, começou-se por ler em voz alta, e individualmente, o texto referente à ficha de interpretação. Posto isto, explicou-se os exercícios e estipulou-se tempo para a realização dos mesmos. Durante o tempo estipulado, circulou-se pela sala de modo a esclarecer as dúvidas que iam surgindo.

Após a conclusão da ficha de interpretação procedeu-se à correção, em conjunto, no quadro, onde mais uma vez se esclareceu as dúvidas que surgiram.

No geral, mais uma vez todos os alunos aderiram bem à atividade proposta, sendo que todos foram capazes de interpretar os textos e realizar os exercícios relacionados com os mesmos. Alguns alunos questionaram o significado de algumas palavras que continham letra ainda não lecionadas ou como se resolviam os exercícios.

Esta atividade decorreu da melhor forma, pois o objetivo principal foi conseguido com sucesso. Algum ruído de fundo fez com que demorasse um pouco mais que o tempo estipulado, mas todos os alunos concluíram a tarefa proposta.

À semelhança do conjunto de atividades acima descritas, estas também poderiam ter sido dinamizadas em pequenos grupos. Hipoteticamente adaptando esta atividade segundo o trabalho de projeto, a interpretação de textos poderia recorrer a múltiplas áreas do saber - por exemplo, textos referentes à Área Curricular do Estudo do Meio- de forma interdisciplinar, ajudando assim na aplicação de conhecimentos a uma realidade concreta do quotidiano (Vasconcelos (s/d) e Eric e Guimarães, 2008).

CAPÍTULO IV

5.Considerações finais

Educar é ensinar e ensinar é comunicar, tornando-se importante e necessário despertar curiosidade e interesse. Seja em casa ou em contexto educacional, todas as partilhas são importantes para a construção do saber. Educar é construir uma ponte entre o educador e o educando.

O conceito de alfabetização tem vindo a sofrer alterações significativas ao longo das décadas. Antigamente consistia apenas num domínio de código escrito.

Ao longo deste relatório, foram abordados métodos e conceitos de alfabetização que podem ser analisados dentro de um contexto social da época em que foram gerados. Nos dias de hoje, e tendo em conta a busca de novos paradigmas educacionais, são várias as tendências que influenciam as práticas pedagógicas dos professores. Como tal, o professor tem que estar apto a orientar as suas práticas de alfabetização em contexto de sala de aula.

Numa perspetiva mais interativa o professor deve ter uma ampla dimensão de alfabetização, deve ser capaz de planificar e conduzir de forma segura e concisa todo o processo de alfabetização. É importante que se olhe para este processo com outros olhos, que os professores sejam bem preparados, sendo capazes de compreender quais as necessidades dos seus alunos, fornecendo-lhes todos os instrumentos necessários para que estes exerçam dignamente a sua cidadania.

Quando se procura entender quais as circunstâncias necessárias à apropriação da leitura e da escrita, pretende-se estipular que ambiente, atitudes, comportamentos, conhecimentos ou aptidões poderão influenciar o desenvolvimento e aquisição desta competência.

O processo de apropriação da leitura e da escrita é um campo amplo, onde são vários os fatores pedagógicos e cognitivos que o condicionam. Neste sentido, a aprendizagem está condicionada ao ambiente educativo proporcionado, tendo assim início no Jardim de Infância.

Ao longo deste Relatório Final defende-se que as crianças são os seus próprios agentes no processo da aprendizagem, onde lhes é possível construir conhecimento quando caminham em busca da compreensão do mundo. Mediante esta perspetiva, ensinar é um ato mais complexo e rico do que o simples debitar da matéria para uma turma, que pode estar desatenta e desligada da torrente de palavras que ocorre.

É imperativo que, durante a primeira infância, se proporcione às crianças um contato direto com a cultura, inserindo e familiarizando-se num contexto estimulante, para que esta desperte o desejo e a curiosidade em aprender cada vez mais.

O conjunto de experiências vivenciadas e interligadas entre si resulta na coerência e consistência do desenrolar do processo educativo. O professor é considerado a base desse processo, tendo que refletir sobre a sua ação mediante a sua intencionalidade, e de que forma se adequa às necessidades das crianças. É, também, de igual modo importante que seja capaz de refletir sobre os valores e intenções que se encontram subjacentes.

A planificação de atividade leva-nos a refletir, levando-nos a adequar a ação às propostas das crianças, de modo a responder a eventuais imprevistos. Após esta ação é-nos possível tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos, através da avaliação. Nesta fase do processo, a avaliação irá permitir o reconhecimento da importância e qual o sentido subjacente às oportunidades educativas proporcionadas, ou seja, saber se foi estimulado o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e se foram desenvolvidas as competências pretendidas.

Esta reflexão permite-nos ir alterando e adequando o processo educativo à evolução dos alunos e ao mesmo tempo mantendo contato com os pais de modo a compreender qual o progresso de cada aluno.

Conforme os alunos vão adquirindo saberes e construindo conhecimentos sobre pessoas, objetos, novos conceitos ou significados, alargam os seus horizontes culturais, estabelecendo ligações de causa-efeito e apreendem o mundo que os rodeia. Neste sentido, é importante que o intuito do professor se guie por um caminho que lhes proporcione descobertas a nível pessoal, que explore as suas potencialidades relacionadas com os domínios das várias formas de comunicação e expressão.

Os alunos ao manusearem diversos instrumentos para a observação e recolha de dados, ou outros ligados às aprendizagens da escrita, leitura e matemática, desenvolvem paralelamente, a capacidade de imaginar, prever, pesquisar, explorar, explicar e inquirir. Aprendem também a ser persistentes, isto é, a não desistir, refletindo e aceitando novas ideias e saberes desconhecidos.

Nas funções de profissionais de ensino, é-nos possível constatar que apesar dos contextos e funções distintas em que é possível atuar, o ato de Educar é único, embora por vezes utilize diferentes formas, técnicas, intervenientes e instrumentos.

Quando se fala em Educar, fala-se em proporcionar um ambiente enriquecedor capaz de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, bem com o desenvolvimento subjacente a essa competência.

A atitude do professor e do educador deveria evitar o isomorfismo de práticas, preferindo diversificar metodologicamente, proporcionado ao aluno um trabalho cognitivo do sujeito-aluno, contínuo e integrador de emoções.

A organização e funcionamento cerebrais estão condicionados à aquisição da linguagem, a língua ouvida no meio em que o aluno está inserido é importante para o sucesso ou insucesso da leitura, isto é, quanto mais diversificado e estimulado for o meio, mais rico será o uso e o conhecimento que o aluno tem da sua língua.

Pretende-se assim, afirmar que as nossas convicções e competências docentes assentam na pertinência da observação e reflexão como uma carência de conhecer não só a criança, mas como esta se desenvolve, evolui e cresce, e ainda da nossa própria atitude e desempenho.

Com base no estudo efetuado foi possível constar uma ampliação do conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita, proporcionando dados teóricos e práticos para as aplicações pedagógicas em sala de aula. Desta forma, e com base na Prática de Ensino Supervisionada, foi possível verificar que os alunos fazem leituras a partir do momento em que adquirem a linguagem, pois ao fazerem as leituras estão a atribuir um significado a algo. Ao lerem o código escrito atribuem significado à escrita e às letras.

Os dados obtidos a partir deste estudo contribuirão para o nosso desenvolvimento como educadora, pois possibilitam uma melhor compreensão de todo o percurso percorrido pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita enfatizando a origem desse processo. Existem várias perspetivas relacionadas com os níveis conceptuais, mas ainda hoje alguns professores têm dificuldade em compreender pois não dispõem de bases para intervir na construção do conhecimento sobre fonemas e grafemas.

Como já foi referido, o método utilizado para a dinamização do conjunto de atividades desenvolvidas, foi o Método João de Deus – Cartilha Maternal. Este método foi criado por João de Deus¹, tido como um dos maiores poetas portugueses de sentimentos filantrópicos e que também colaborou na área da educação. Com base na experiência vivenciada foi possível constatar que a aquisição da leitura e da escrita através do Método João de Deus, denominado como método sistematizado, isto é, tem como base os manuais, onde todas as atividades desenvolvidas seguem uma estrutura assente em fichas de trabalho que constam dos mesmos. Segundo a pesquisa efetuada para realização deste relatório foi possível concluir que o que foi vivenciado na prática pedagógica fica aquém daquilo que se pretende para a aquisição das competências implícitas neste

¹ Poeta e pedagogo, João de Deus de Nogueira Ramos nasceu a 8 de março de 1830, no Algarve, e morreu a 11 de janeiro de 1896, em Lisboa. (Ruivo, 2009)

relatório, pois apesar do método utilizado ser funcional na instituição em questão não significa que num contexto diferente seja também funcional porque como já foi referido ao longo do relatório o grupo de alunos em questão acartava uma bagagem de conhecimentos adquiridos no meio social onde estão inseridos.

Na minha perspetiva o método em questão foi conseguido devido aos motivos acima referidos, sendo que num contexto diferente, isto é, numa instituição onde os alunos estão inseridos num meio social menos enriquecedor, os resultados possivelmente seriam diferentes. Tal como já foi referido, a sistematização deste método faz com que não seja possível chegar a todos alunos da mesma forma, pois cada aluno tem um diferente ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Para que o método seja conseguido num contexto social, menos rico em conhecimento, seria importante que se fizesse algumas alterações na dinamização de atividades, valorizando mais o conhecimento de cada aluno de modo a ser possível contornar as dificuldades individuais de cada um.

O ensino transmissivo, em que o professor debita conteúdos e se restringe a fichas de trabalho e a manuais, fica aquém daquilo que se tem traduzido na evolução da aquisição da leitura e da escrita, deixando para trás um conjunto de conteúdos que deveriam ser trabalhados pormenorizadamente para que o sucesso seja conseguido a todos os níveis.

Independentemente das ideologias pedagógicas, adotadas pelas diferentes instituições superiores de educação em Portugal, seria bastante enriquecedor que todas acrescentassem aos seus currículos o estudo dos diferentes métodos de leitura existentes no sentido de preparar-nos como profissionais para a intervenção pedagógica futura.

6. Bibliografia

- Abud, M. (1987). *O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Ajuriaguerra, J. (1979). *A escrita infantil evolução e dificuldades*. São Paulo: Artes Médicas Sul LTDA.
- Alegria, J., Pignot, E. e Morais, J. (1982). *Phonetic and analysis of speech and memory codes in beginning readers. Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Alves, C. (2003). A expansão do método da Cartilha Maternal João de Deus em Portugal. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Associação de Jardins-Escolas João de Deus. (2008). Método de Leitura e Escrita de João de Deus. Disponível em: <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>
- Bodgan R. e Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.
- Bryant, P. e Bradley, L. (1985). Problemas de leitura na criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campagnolo, H. (1979). *João de Deus – Pedagogo Moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Capovilla et al. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. Psicologia escolar e educacional.

- Capovilla, A. G. S. e Capovilla, F. C. (2004). Etiologia, avaliação e intervenção em Dislexia do Desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e Aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (pp.46-73). São Paulo: Memnon.
- Costa, A. F. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Deus, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins Escolas João de Deus.
- Eric M. e Guimarães, S. (2008). *A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Porto: Areal Editores, SA.
- Furth, G. Hans (1974). *PIAGET – Na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. (Tese de Doutoramento não publicada) Instituto Superior de Psicologia de Aplicada, Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, M. L. (2003). *Literacia familiar*. Dissertação de doutoramento Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literatura Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação [M.E.] (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita*, 1º ano. DGEBS: 22. Acedido em 1 de abril 2015, em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1524/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Sandra%20Cunha%20%20Aprendizagem%20da%20leitura%20e%20da%20Escrita.pdf?sequence=1>

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento não publicada) Universidade da Estremadura.

Ruivo, I. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.

Santos, M., Navas. *A Terapia da linguagem escrita*. In: *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002.

Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. Prefácio In F. L. Viana e M. Teixeira (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA Editores, S.A..

Sebra, A. e Dias, N. (2011.18.05). *Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz*. Revista Psicopedagogia, vol. 28 no.87. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_arttext.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE.

Souza, S. (2009). *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Vasconcelos, T. (coord) (s/d). *Trabalho por projetos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: ME: DGIDC.

Viana, F. L. (2002a). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Viana, F. L. (2002b). *Melhor falar para Melhor Ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Ed. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: Ideias Virtuais.